

آسیب شناسی آموزش درس فارسی و اولویت بندی موانع، بر اساس تجارب زیسته معلمان ابتدایی شهرستان دیواندره

رضا غفاری نیا^۱، پریا حیدری^۲

^۱ مدیر گروه علوم تربیتی، استادیار دانشگاه باختر ایلام

^۲ گروه علوم تربیتی، کارشناس ارشد، دانشگاه باختر ایلام (نویسنده مسئول)

چکیده

پژوهش حاضر با هدف آسیب شناسی آموزش درس فارسی و اولویت بندی موانع، بر اساس تجارب زیسته معلمان ابتدایی شهرستان دیواندره صورت گرفته است. در این پژوهش از رویکرد آمیخته کمی و کیفی استفاده شده است. شرکت کنندگان این پژوهش را در بخش کیفی تعداد ۱۵ نفر از معلمان و کارشناسان مقطع ابتدای شهرستان دیواندره با رعایت اصل اشباع نظری به روش هدفمند و در بخش کمی از کل جامعه آماری (۴۹۲) تعداد ۲۱۵ نفر بر اساس (فرمول کوکران) و با روش نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب گردید و از این تعداد، ۲۰۲ پرسشنامه برگشت داده شد. ابزار گردآوری در بخش کیفی، مصاحبه نیمه ساختمند و در بخش کمی پرسشنامه محقق ساخته برگرفته از مصاحبه کیفی بوده است. پایایی پرسشنامه مطابق ضریب آلفای کرونباخ در سطح مطلوب و ۰.۸۴۷ برآورد گردید. نتایج حاصل از این پژوهش نشان داد که آسیب های کتاب درس فارسی در چهار مولفه اصلی محتوا و مطالب، عدم توجه به دانش آموزان، طراحی و تدوین و چالش های اجرایی و آموزشی و ۳۶ زیر مولفه ها به ترتیب اهمیت بدین صورت اولویت بندی شد؛ طراحی و تدوین، چالش های اجرایی، عدم توجه به دانش آموزان و مطالب و محتوا. نتایج تحقیق نشان داد که طراحی کتاب های فارسی ابتدایی مقوله ای چند بعدی است که در طراحی آن ها باید مجموعه عوامل را به صورت سیستمی در نظر گرفت چون وجود کمبود در هر کدام از ابعاد اثر بخشی سایر بخش را دچار اختلال می کند.

واژه های کلیدی: آموزش ابتدایی، کتاب فارسی مقطع ابتدایی، آسیب های درس فارسی ابتدایی، معلمان ابتدایی شهرستان

دیواندره

بیان مساله

کتاب درسی یکی از مواد آموزشی است و نقش مهمی در تأمین اهداف آموزشی و پرورشی ایفا می کند. در نظام های آموزشی متمرکز، کتاب درسی به عنوان محصول فرآیند برنامه ریزی درسی از اهمیت ویژه ای برخوردار است؛ لذا هرگونه تصمیم گیری در خصوص عناصر اصلی برنامه درسی در کتاب درسی نیز باید نمود داشته باشد. (براهویی مقدم، ۱۳۹۸). یک کتاب درسی زمانی می تواند اهداف تعلیم و تربیتی مورد نظر را به تحقق برساند که تمامی اصول تهیه و تدوین محتوا را رعایت کند. معیارهای که باید در تهیه محتوای آموزشی در نظر گرفته شود شامل؛ اصول و قوانین، مفاهیم، توجه به ساخت، توجه به توالی مطالب، تازگی و به روز بودن موضوع، انتقال میراث فرهنگی، انطباق با زمان آموزش، پایه ای برای آموزش مداوم و فرصت های مناسب برای فعالیت های یادگیری چندگانه و پروراندن مفاهیم اساسی و روش ها و ... می باشد. (احمدی و همکاران، ۱۳۹۸).

دوره ابتدایی از هر مقطع دیگری حائز اهمیت بیشتری است و اهمیت آن بیشتر از این جهت جلوه می کند که خصوصیات و نیاز های دانش آموزان در این دوره در مقایسه با مقاطع دیگر نمودی مثبت و سازنده دارد و این پیشرفت و سازندگی هم در نزد خود دانش آموز و هم در نزد والدین و معلمان و مربیان ظاهر آشکاری دارد (کیم، ۲۰۲۲). رشد و توجه به^۱ نیازهای کودکان در این دوره مانند هر دوره دیگری دارای وظایف و تکالیف مشخصی است. بدیهی است که اگر دانش آموزان از عهده این تکالیف و وظایف برآیند به پختگی لازم در رشد و پیشرفت دست خواهند یافت و در غیر این صورت دانش آموز رفتار ناپخته و رشد نیافته ای را از خود نشان می دهند؛ لذا در دوره ابتدایی رشد و تربیت دانش آموزان مانند رشد جسمانی که شامل (ساختمان بدنی، تغذیه و بهداشت، فشار و تنشهای عاطفی، هوش و تفاوت های جنسی) می باشد بر این عامل اثر گذار هستند. رشد کلامی و رشد حرکتی که عواملی چون (والدین، رادیو و تلویزیون، معلمان و توانایی خواندن) در پیشرفت تکلم و درک و فهم زبان و جمله سازی و تلفظ موثر می باشد تاکید دارند. همچنین رشد شناختی که شامل نگهداری ذهنی، طبقه بندی ترتیب با ردیف کردن، مفهوم زمان و مکان را از عوامل موثر رشد شناختی نام برد. رشد عاطفی دانش آموزان بیشتر جنبه انسانی و روانی به خود می گیرد در حالی که در اوایل کودکی رشد عاطفی به محور اشیا و وسایل مادی متمرکز بوده است و نهایتاً رشد اجتماعی که مهمترین نیاز کودک در مدارس یعنی اجتماعی شدن را محقق می سازد (مطلق، ۱۳۹۸). چنانکه جان دیوئی معتقد است که مدرسه پلی است که دانش آموزان باید از آن بگذرند تا وارد اجتماع گردند. بنابراین مربیان و مسؤولان امر باید سعی کنند گذشته از یکسری اطلاعات تئوری و خشک، رموز و اصول زندگی اجتماعی را به آنان بیاموزند. او هم چنین اظهار داشت که شاید بزرگترین خطای تربیتی این باشد که گمان کنیم آدمی فقط همان چیزی را یاد می گیرد که روزی در کتاب خوانده است بلکه یادگیری های ضمنی رویه های پایدار زندگی و رغبتها و نفرت هایی که در محیط مدرسه صورت می گیرد به مراتب از

Kim

^۱John Davi

یادگیری درسی مانند تاریخ و جغرافی و املاء مهمتر است زیرا آنچه در آینده زندگی دانش آموز اهمیت بیشتری دارد (قادری و همکاران، ۱۳۹۶).

بدون شک بهترین برنامه های درسی و عناصر آن نیز عاری از ایراد و مشکل نیستند و نخواهند بود بنابراین؛ نگاهی انتقاده برای رفع اشکالات و ایرادات موجود نگاهی ضروری است. کتاب های فارسی نیز به تبع از این شرایط نیاز به بررسی و موشکافی دقیق محتوای درسی هستند تا ضمن کالبدشکافی ساختار حاکم بر آنان آسیب ها و موانع احتمالی را شناسایی و در راستای اصلاح آن ها قدم برداشت. کتاب های فارسی اولین پنجره های هستند که هر دانش آموز از طریق آن به دنیای شگفت انگیز علم و هنر نگاه می کند و بر مبنای فکری و هنری علم شنیداری تأثیر می گذارد. از دانش آموزان انتظار می رود که با مطالعه کتاب های فارسی به اهدافی مانند تقویت روانی، پرورش فرهنگ، مطالعه، درک قوی، انتقاد و تحلیل دست یابند (اسکندری و همکاران، ۱۳۹۸). با توجه به اینکه کتاب های درسی تنها ارائه دهنده اطلاعات، مهارت ها و ارزش گذاری ها نیستند و می توانند فعالیت هایی برای هر چه بیشتر درگیر کردن دانش آموزان پیشنهاد کنند و از طرف دیگر معلمان و آموزگاران به عنوان ارائه دهنده این اطلاعات و ارزش ها هستند پژوهش پیشرو، باهدف آسیب شناسی درسی آموزش فارسی دوره دبستان از دیدگاه معلمان، می کوشد نقاط ضعف و کمی و کاستی های کتب فارسی این مقطع را شناسایی و متناسب با آسیب های شناسایی شده به رفع کاستی با ارائه راهکارهای علمی مبادرت ورزد.

پیشینه تجربی پژوهش

موحدی (۱۴۰۱) در پژوهشی به واکاوی مولفه های تفکر انتقادی در تمرین ها و پرسش های پایانی داستان های کتب فارسی خوانداری سوم تا ششم ابتدایی پرداخت. هدف اصلی این پژوهش، واکاوی مولفه های تفکر انتقادی در تمرین ها و پرسش های پایانی داستان های کتب فارسی خوانداری سوم تا ششم ابتدایی است. با استفاده از روش تحلیل محتوای کمی و براساس چک لیستی از مولفه های تفکر انتقادی آزمون مهارت های تفکر انتقادی کالیفرنیا داده ها جمع آوری گردید. جامعه آماری شامل کتب فارسی خوانداری سوم تا ششم ابتدایی، تالیف سال (۱۳۹۷/۱۳۹۸) می باشد و در این پژوهش حجم جامعه و نمونه برابر است. واحد تحلیل، متون تمرین ها و پرسش های پایانی داستان های کتب مذکور و واحد ثبت نیز جمله (اخباری و پرسشی) می باشد. جهت تعیین پایایی کدگذاری های انجام شده از فرمول ویلیام اسکات استفاده گردید و عدد ضریب قابلیت اعتماد (۷۶٪) به دست آمد. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از روش های آمار توصیفی (تعیین فراوانی - درصدگیری) و آنتروپی شانون استفاده شده است. در مجموع (۹۱) مولفه مربوط به مولفه های تفکر انتقادی شناسایی شد. نتایج حاصله نشان می دهد که بیشترین ضریب اهمیت، مربوط به مهارت های استنباطی با عدد (۴۱۸٪) می باشد و در مهارت های استدلال قیاسی و استقرایی ضریب اهمیت صفر است. مهارت های تفسیری بیشترین فراوانی را در کتب مربوطه با درصد (۵۴،۵۰٪) دارد. هم چنین در تدوین پرسش ها براساس شاخص های تفکر انتقادی، به روانشناسی رشد شناختی و مداومت در برنامه ریزی درسی توجهی نشده است.

احمدی و همکاران (۱۳۹۸)، در مقاله ای میزان رعایت اصول روانشناختی در تدوین کتاب فارسی دوم ابتدایی از نظر معلمان زن را بررسی کردند. هدف این پژوهش، بررسی میزان رعایت اصول روانشناختی در کتاب فارسی دوم ابتدایی از نظر معلمان زن بود. این پژوهش، با استفاده از روش توصیفی- پیمایشی انجام شده است. جامعه آماری شامل کلیه معلمان زن پایه دوم ابتدایی در دو شهر اصفهان و تهران بودند. داده های مورد نیاز از طریق پرسشنامه محقق ساخته جمع-آوری شده است. روایی این پرسشنامه با استفاده از روایی محتوایی و پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ $0/937$ به دست آمد. برای تجزیه و تحلیل یافته ها، از آمار توصیفی و استنباطی با استفاده از نرم افزار $Spss 20$ استفاده شده است. براساس یافته ها، بیشترین مقدار میانگین، مربوط به انطباق محتوا با شرایط سنی دانش-آموزانبا میانگین $2/50$ و کمترین مقدار میانگین مربوط به بیان پیش سازماندهنده در ابتدای هر فصل با میانگین $2/07$ و تناسب مطالب برای تقویت خلاقیت و نوآوری در دانش-آموزانبا میانگین $2/16$ می باشد. همچنین میانگین کل جامعه آماری، $2/33$ به دست آمده است و در سطح خطای $0/05$ معنادار بوده است بنابراین، با توجه به بالا بودن میانگین های نمونه از میانگین فرضی $2/25$ و معنادار بودن آزمون-ها، می توان نتیجه گرفت که معیارهای روانشناختی در کتاب فارسی دوم ابتدایی در سطح بالایی رعایت شده است.

رهنمایی و خوش اخلاق (۱۳۹۹) به تحلیل محتوای کیفی کتاب های فارسی دوره ابتدایی از منظر ارزش های اجتماعی سند تحول آموزش و پرورش پرداختند. پژوهش حاضر، تحلیل محتوای کیفی کتاب های فارسی دوره ابتدایی از منظر ارزش های اجتماعی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش می باشد. پژوهش حاضر با رویکرد کیفی، و به صورت توصیفی - تحلیلی است و از میان روش های کیفی، این پژوهش با روش تحلیل محتوای کیفی صورت می پذیرد. پس از بررسی و تهیه سیاهه ارزش های اجتماعی از سند تحول با پای ۹۴/۱۱ درصد، اهداف، متن، تصاویر، پرسش و تمارین کتاب های فارسی اول و ششم ابتدایی که به صورت هدفمند از میان کتاب های فارسی به عنوان نمونه انتخاب شده اند. جهت شناسایی و توصیف ارزش های اجتماعی و مفاهیم مرتبط با آنها کتاب های فوق الذکر مورد تحلیل محتوا قرار گرفت؛ تا علاوه بر توصیف برخی از مزایا و کاستی ها در رابطه با ارزش های اجتماعی سند تحول، پیشنهادهای جهت بهبود این کتاب ها ارائه کنیم. با بررسی کتاب های فارسی، این نتیجه به دست آمد که در این متون درسی به ارزش ایثار و وطن دوستی، توجه شایسته ای شده است و ارزش هایی مانند امانت داری، انصاف در روابط با دیگران، تولی و تبری، خدمت به محرومین، عدالت و کارآمدی اجتماعی به هیچ وجه مورد توجه قرار نگرفته اند و برخلاف انتظار پرداختن به ارزش ها در پایه اول بیش از پایه ششم بوده است.

براهویی مقدم (۱۳۹۸) در پژوهشی تحت عنوان « بررسی راهکارهایی برای افزایش میزان آمادگی و پیشرفت زبانی دانش آموزان درپایه اول ابتدایی در مناطق دو زبانه » نتایج پژوهش ها نشان می دهد که دو زبانی در کشور ما همچون سایر کشورهای چند زبانه، از مسایل بحث برانگیز است و کودکان دو زبانه در بدو ورود به

مدرسه به دلیل کنار گذاشتن زبان مادری و به تبع آن ناتوانی در درک مطلب، با خطر افت تحصیلی و ترک تحصیل مواجه می‌شوند.

شکوفگی و احمیدیان (۱۳۹۶) در پژوهشی انسجام متن در کتاب‌های درسی فارسی (دوم ابتدایی تا دهم متوسطه) و نقش آن در درک مطلب دانش‌آموزان را مورد بررسی قرار دادند از مواد ارزشیابی درس فارسی در پایه‌های مختلف، درک مطلب یا مهارت خواندن است. بنابراین یکی از اهداف مهم درس فارسی در پایه‌های مختلف تحصیلی این است که بیاموزند چگونه یک متن را صحیح بخوانند و سپس آن را بفهمند و از آن نتایجی استنباط کنند. اما بنابر آخرین آمار مطالعات بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن (پرلز) که به ارزیابی میزان درک خوانداری دانش‌آموزان جهان در هر پنج سال می‌پردازد، دانش‌آموزان ایرانی در زمینه درک و فهم متن وضعیت نامناسب و ضعیفی دارند. هر دانش‌آموز برای فهم متن باید علاوه بر فهم کلمات و جملات تشکیل دهنده آن متن، بتواند بین این جملات روابط معنایی ایجاد کند. روابط منطقی معنایی بین جملات متن با نشانه‌هایی که نشانه‌های انسجام نام دارد، ایجاد می‌شود. خوشبختانه با رویکرد جدیدی که در تالیف کتب فارسی در سال‌های اخیر دیده می‌شود، مباحث متن و انسجام متن خصوصاً بحث حروف ربط (پیوندی) و ضمیر به‌عنوان نشانه‌های انسجام (از پایه چهارم در بخش درک متن با زبانی ساده و بدون مباحث نظری پیچیده) آمده‌است و در پایه‌های بالاتر خصوصاً در کتاب جدید نگارش سال دهم متوسطه، مباحث حروف ربط و ضمیر هم به صورت نظری و هم با تمرین‌های عملی در چهار بخش «هنجار نوشتار» گنجانده شده‌است. اگرچه از میان نشانه‌های انسجام بیشتر به حرف ربط، ضمیر و علائم نگارشی، قید و صفت ترتیبی در کتاب‌های فارسی پرداخته شده‌است، اما اگر همین مباحث با جدیت و به‌طور عملی در کلاس‌های نگارش به دانش‌آموزان آموزش داده‌شود، قطعاً در سال‌های آینده شاهد رشد وضعیت فعلی نامناسب مهارت خواندن خواهیم بود.

حسین زاده و همکاران (۱۳۹۱) در تحقیقی به میزان آموزش بهداشت خانواده در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی را تبیین کردند. هدف پژوهش حاضر مطالعه نحوه ارائه انواع بهداشت خانواده در کتاب‌ها و مطالب درسی است. سوالات مطرح شده عبارتند از: * محتوای کتاب‌های فارسی دور ابتدایی تا چه اندازه به مقوله‌های بهداشت خانواده (جسمی، محیطی، روانی) پرداخته است؟ با استفاده از تکنیک و تحلیل محتوا در این تحقیق. محتوای مطالب و تصویرهای درج شده در کتاب‌های درسی فارسی اول تا پنجم ابتدایی به صورت کمی مطالعه شده‌است. در این جا ۳ مقوله از انواع بهداشت در خانواده مورد نظر است که عبارتند از: بهداشت جسمی، بهداشت محیطی، بهداشت روانی. در این پژوهش با استفاده از مقوله‌بندی مولفه‌ها از چک لیست استفاده می‌شود و از آمار توصیفی چون فراوانی و درصدگیری و تجزیه و تحلیل مفاهیم براساس فراوانی و داده‌ها و واحدها استفاده می‌شود. جامعه آماری تحقیق عبارتند از کلیه کتاب‌های فارسی (اول تا پنجم) دوره ابتدایی. در هر پایه تحصیلی در دوره ابتدایی. دو کتاب فارسی با عناوین «بخوانیم» و «بنویسیم» وجود دارد که به این ترتیب، در مطالعه حاضر به طور مجموع هشت کتاب تحلیل شد. کتاب‌های فارسی در بیش‌تر پایه‌های تحصیلی، همگی از نظر تسداد و نام‌گذاری فصول مشترکند. هر چند که در هر پایه تحصیلی محتوای دروس متفاوتند.

شین و همکاران (۲۰۲۲) در پژوهشی به تجزیه و تحلیل تنوع محتوایی کتب درسی مجاز علوم ابتدایی بر اساس برنامه درسی اصلاح شده ۲۰۱۵ پرداختند. این پژوهش با مقایسه ویژگی‌های شرح مفهوم علم و محتوای فعالیت‌های تحقیقی، تنوع محتوایی هفت کتاب علوم درسی مجاز را مورد بررسی قرار داد. برای هر کتاب درسی، جریان محتوای توصیف مفهوم و منحصر به فرد مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و تعداد گره‌ها و پیوندها و کلمات با ارتباطات بالا با استفاده از تحلیل شبکه زبان تعیین شد. علاوه بر این، برای فعالیت‌های پرس و جوی شرح داده شده در هر کتاب درسی، موضوع تحقیق، نوع پرسش، مهارت فرآیند علم و منحصر به فرد بودن مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که کتاب‌های درسی مجاز در روش توصیف مفهوم علمیا ترکیب فعالیت‌های تحقیقی خود تنوع بیشتری از حد انتظار ندارند. عناصر یادگیری، گنجاندن مفاهیم فرعی و کلمات مرکزی برای هر کتاب درسی مشابه بود. مقایسه فعالیت‌های پرس‌جویی شباهت‌هایی را در محتوا، انواع پرسش و مهارت‌های فرآیند علمی نشان داد. به طور مشخص، این کتاب‌های درسی هیچ موضوع پژوهشیا روش تجربی را که در کتاب‌های درسی قبلی وجود نداشت، معرفی نکرده‌اند. اما علیرغم اینکه نظام کتب درسی مجاز بر اساس همین برنامه درسی تدوین شده بود، تلاش‌هایی برای استفاده از نقاط قوت آن صورت گرفت. از آنجایی که توالی زیرمفاهیم برای توضیح مطالب اصلی در کتاب‌های درسی متفاوت است، این فرآیند توضیحی به انواع مختلفی تقسیم می‌شود، و اگرچه محتوای فعالیت‌های پژوهش یکسان بود، مواد برای فعالیت‌های پرس و جو برای هر کتاب درسی متفاوت نشان داده شد تا بهبود و غلبه بر آن مشکلات در آزمایش‌های موجود اینیافته‌ها مستلزم ادامه تلاش‌ها برای استفاده از نقاط قوت کتاب‌های درسی تایید شده است.

نورزانا و استیپو (۲۰۲۰) در مقاله‌ای به بررسی کیفیت محتوای آموزش در دوره اول و دوم ابتدایی پرداختند. هدف از این مطالعه تعیین کیفیت محتوای آموزش پایه اول و دوم مدارس ابتدایی منتشر شده توسط Erlangga و Yudhistira بود. روش پژوهش مورد استفاده، توصیفی کیفی و با استفاده از دو رویکرد به نام‌های: رویکرد متن و رویکرد زمینه که علاوه بر این، از روش تحلیل محتوا نیز استفاده می‌شود. نتایج نشان داد که: محتوا بررسی شده مطابق با سطح یادگیری کودکان نیست و از تصاویر و نشانه‌ها به درستی استفاده نشده است.

مولینا و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهشی تحت عنوان "سنجش کیفیت شیوه‌های تدریس در مدارس ابتدایی: ارزیابی اعتبار ابزار مشاهده تدریس در پنجاب پاکستان" که با هدف نظارت بر کیفیت شیوه‌های تدریس معلمان دوره ابتدایی در کشورهای با درآمد پایین و متوسط انجام شده است.. نتایج نشان می‌دهد که نمرات تدریس از نظر داخلی سازگار هستند، قابلیت اطمینان خوب بین ارزیاب‌ها را نشان می‌دهند و اطلاعات کافی

را برای تمایز شیوه های تدریس با کیفیت بالا از پایین فراهم می کنند. علاوه بر این، نمرات بالاتر آموزش با نتایج بالاتر دانش آموزان در ارتباط بود.

گوو همکاران (۲۰۱۸)، در پژوهشی تحلیل محتوای تصاویر در کتاب های درسی دوره ابتدایی و تأثیر آن در یادگیری را بررسی کردند. تحقیقات نشان می دهد که آموزش مؤثر به دانش آموزان به کمکتصاویر گرافیکی، درک بهتری را به همراه خواهد داشت. با این حال، قبل از اجرای این خط تحقیق، باید ویژگی های تصاویر استفاده شده را در کتاب های درسی مشخص کرد. بنابراین، این تحلیل محتوا، تصاویر را در کتاب های علوم اجتماعی پایه سوم و پنجم ارزیابی کرد. در کل ۳۸۴۴ تصویر بر اساس نوع و عملکرد کدگذاری. به طور کلی، تصاویر به نوع اصلی (عکاسی ها بیشترین فراوانی را دارند) و ۵۴ زیرگروه کدگذاری شدند که نشان دهنده تنوع تصاویر است. نتایج نشان داد وجود تصاویر بیشتر در کتاب درسی، منجر به یادگیری بیشتر در دانش آموزان می شود.

خان و همکاران (۲۰۱۷) با بررسی تحقیق مهارت های ارتباطی معلم و نقش آن در توسعه موفقیت تحصیلی دانش آموزان در کشور پاکستان بیان کردند که مهارت های ارتباطی شامل گوش دادن، صحبت کردن، و همچنین خواندن و نوشتن است. برای یک تدریس مؤثر معلم باید در همه این زمینه ها ماهر باشد. معلم دارای ارتباط خوب همیشه تدریسی قابل فهم دارد.

مالاناوکولی (۲۰۱۷) در پژوهش خود با عنوان "ارتباط شایستگی ارتباط با اثربخشی تدریس: مفهومی برای آموزش معلمان" در ایالت ابیا به این نتیجه رسید که یکی از ارکان مهم دانش محتوایی در تعریف تدریس اثربخش را مهارت ارتباطی دانستند. مهارت ارتباطی معلم، در برنامه درسی آموزش معلم، در سطوح متفاوت مورد حمایت قرار گرفته است ارتباط از نظر جهت دهی به رفتارهای انسانی، مفید و سازنده است و به دو صورت کلامی و غیر کلامی ایجاد می شود.

سؤالات پژوهش

سوال اصلی: آسیب های آموزش درس فارسی و اولویت بندی آن، بر اساس تجارب زیسته معلمان ابتدایی شهرستان دیواندره کدام اند؟

سؤالات فرعی:

۱. موانع و چالش های موجود در آموزش درس فارسی در مقطع ابتدایی شهرستان دیواندره کدام اند؟
۲. اولویت بندی موانع پیش روی معلمان در آموزش درس فارسی به دانش آموزان ابتدایی به چه صورت است؟

روش‌شناسی تحقیق

این پژوهش از نظر هدف، جزء پژوهش‌های کاربردی است. از نظر روش جزء پژوهش‌های کیفی-کمی (آمیخته) به حساب می‌آید. به منظور شناسایی آسیب‌های آموزش درس فارسی بر اساس تجارب زیسته معلمان ابتدایی شهرستان دیواندره داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه ساختمند صورت گرفتو در بخش کمی به منظور ارزیابی و اولویت بندی آسیب‌های شناسایی شده از پرسش‌نامه محقق ساخته برگرفته از مصاحبه کیفی استفاده شده است.

جامعه آماری این پژوهش شامل معلمان ابتدایی شهرستان دیواندره بدر سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ می‌باشد. مطابق آمارهای اخذ شده تعداد کل معلمان این شهرستان ۴۹۲ نفر (۳۱۵ نفر آقا و ۱۷۷ نفر خانم) می‌باشند. با توجه به دسترسی محقق به فهرست کامل اسامی معلمان از روش تصادفی ساده استفاده گردید. جمع‌آوری داده‌ها برای شناسایی آسیب‌های درس فارسی ابتدایی با استفاده از روش کیفی بررسی مصاحبه نیمه ساختاریافته انجام شد. نتیجه مصاحبه نیمه ساختاریافته با تعداد ۱۵ نفر از معلمان در جدول ۴-۷ فصل چهارم آورده شده است. متوسط زمان مصاحبه بین ۴۰ تا ۳۰ دقیقه بود و مدت زمان کلی مصاحبه انجام شده ۵۰۰ دقیقه بود.

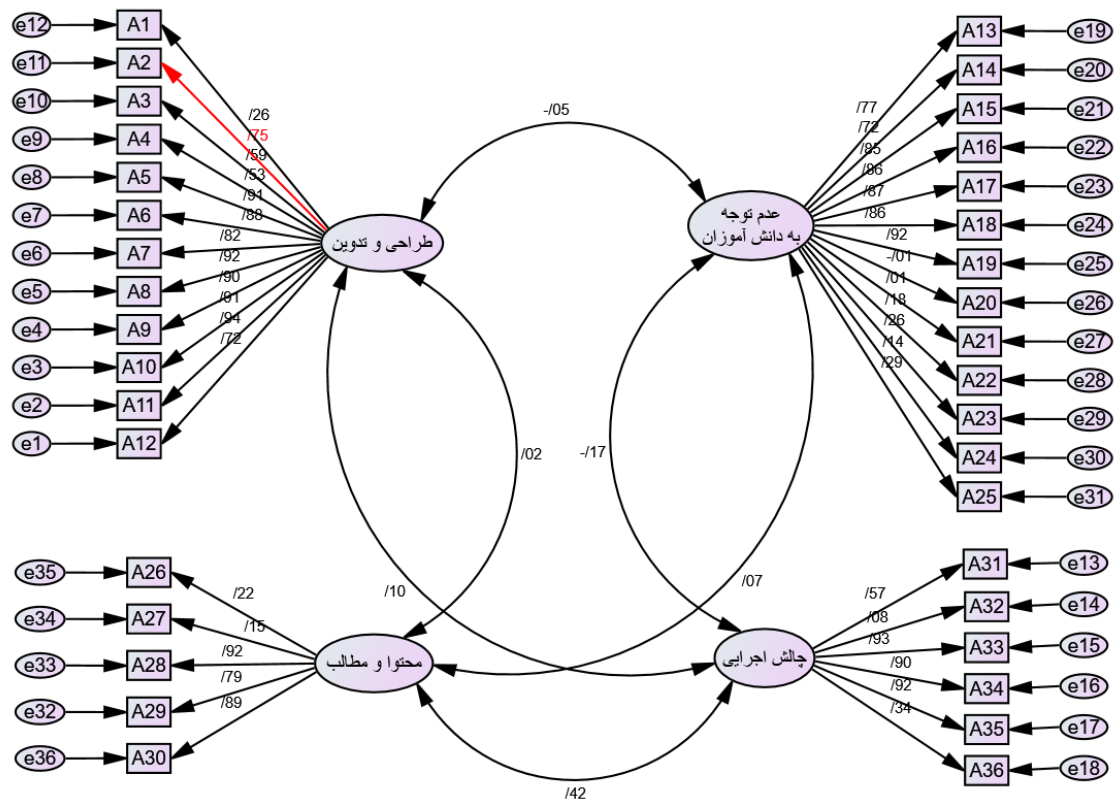
یافته‌های پژوهش

بررسی روایی سازه

در پژوهش حاضر برای برآورد روایی سازه مقیاس از تحلیل عاملی تاییدی مرتبه اول و دوم استفاده شد. در مدل‌های عاملی تاییدی مرتبه فرض بر این است که نمره‌ها هر مورد مطالعه در یک متغیر، در واقع منعکس کننده وضعیت آن مورد در یک عامل زیر بنایی تر است که به دلیل پنهان بودنش امکان اندازه گیری آن به صورت مستقیم وجود ندارد (قاسمی، ۱۳۸۹، ص ۱۸۲). در مدل‌های عاملی تاییدی سه نوع متغیر وجود دارند. این متغیرها شامل متغیر پنهان بیرونی متغیر مشاهده شده بیرونی (گویه‌ها یا سوالات Q1، Q2، Q3 و ... و Q...) و متغیر خطا (e1، e2، e3 و ... و e...) می‌شود. متغیرهای خطا و متغیر پنهان بیرونی از نوع پنهان هستند و در داخل دایره یا بیضی قرار می‌گیرند و متغیرهای مشاهده شده یا آشکار در داخل مربع یا مستطیل قرار می‌گیرند.

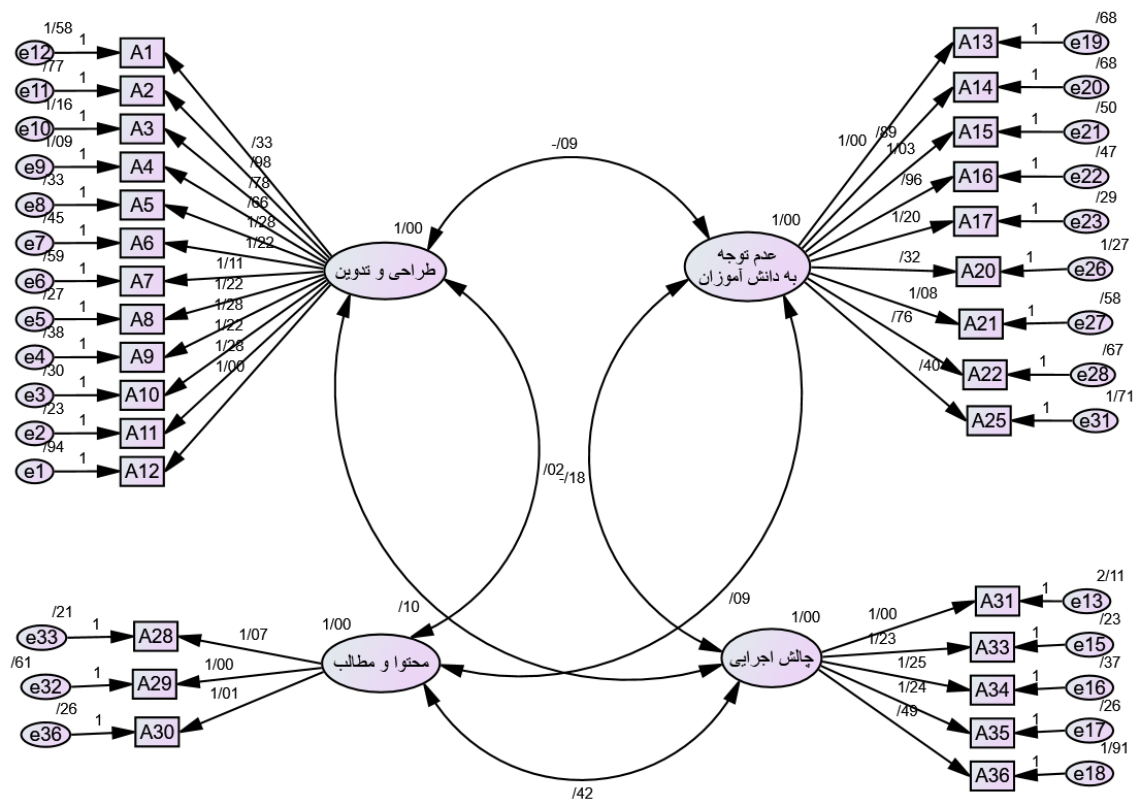
همان گونه که عنوان شد بر اساس نتایج بخش کیفی پژوهش، آسیب‌های درس فارسی شامل چهار مولفه اصلی (چهار مولفه اصلی محتوا و مطالب، عدم توجه به دانش آموزان، طراحی و تدوین و چالش‌های اجرایی و آموزشی) است. هر یک از این مؤلفه‌ها نیز توسط گویه‌هایی (متغیرهای مشاهده پذیر) مورد سنجش قرار گرفتند. بنابراین در تحلیل عاملی مرتبه اول در پی آن هستیم تا مشخص کنیم که آیا نشانگرهای انتخاب شده برای اندازه گیری سازه‌های (مؤلفه‌های) مورد نظر خود از دقت لازم برخوردار هستند؟ همچنین در مرحله بعد و در تحلیل عاملی تاییدی مرتبه دوم، در پی آن هستیم تا مشخص کنیم که آیا عامل‌های پنهانی (مؤلفه‌ها) که با استفاده از متغیرهای مشاهده پذیر اندازه گیری شده‌اند، خود تحت تأثیر یک متغیر زیربنایی تر و به عبارتی متغیر پنهان، اما در یک سطح بالاتر قرار دارند.

مدل تحلیل عاملی تاییدی مرتبه اول



نمودار ۱ مدل تحلیل عاملی تاییدی مرتبه اول با خروجی غیر استاندارد

در نمودار ۱ نتایج مقادیر بار عاملی در حالت تخمین استاندارد در مدل تحلیل عاملی تاییدی موانع پیش روی معلمان در آموزش درس فارسی نشان میدهند که در اغلب گویه ها بجز گویه های (A26 و A27 و A23, 24, A18 A19) بارهای عاملی بین گویه ها و ابعاد بزرگتر از ۰,۳ است. لذا پس از اصلاح مدل تحلیل عاملی تاییدی مرتبه اول با خروجی استاندارد به شرح ذیل می باشد.



نمودار ۲ مدل تحلیل عاملی تاییدی مرتبه اول با خروجی غیراستاندارد اصلاح شده

بنابراین قدرت رابطه هر سوال و عامل مطلوب و مناسب بوده است. مشاهده می شود که در مدل تحلیل عاملی تاییدی مقدار ضرایب همبستگی بین متغیرهای پنهان پژوهش به صورت غیر استاندارد محاسبه شده است.

همانطور که در جدول ۱ تمام گویه ها دارای بارعاملی مناسبی برمتغیرمکنون مربوط به خود هستند و این بارهای عاملی با توجه به نمره تی در سطح ۰,۰۱ معنی دار می باشند، به عبارت دیگر، مقدار تی متناظر با هر بار عاملی، بیشتر از مقدار بحرانی آن (۲,۵۸) است، در نتیجه، می توان گفت این نشانگرها، از دقت لازم برای اندازه گیری سازه ای مربوط به خود برخوردار هستند، لذا وارد تحلیلن هایی گردیدند.

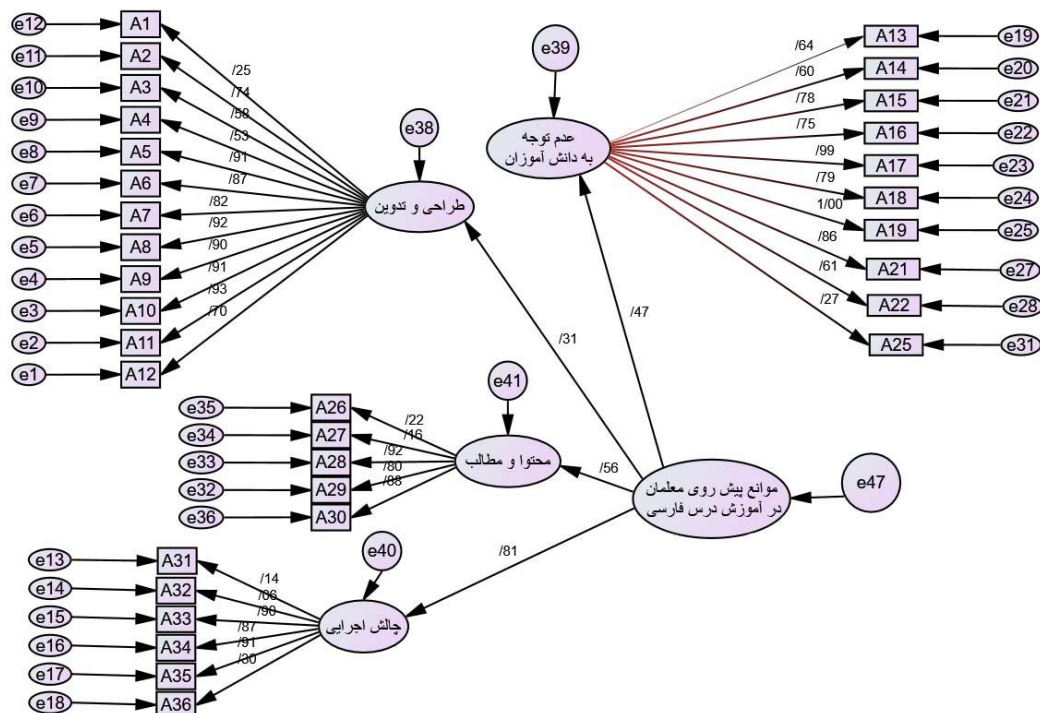
جدول ۱ نتایج مقادیر بار عاملی و مقدار آماره آزمون در مدل تحلیل عاملی مرتبه اول

نشان عامل	متغیر	بار عاملی	عدد معناداری	سطح معناداری
A12	طراحی و تدوین	۱/۰۰۰	۱۰/۹۵۴	***
A11	طراحی و تدوین	۱/۲۷۶	۱۳/۱۰۹	***
A10	طراحی و تدوین	۱/۲۲۳	۱۲/۴۰۱	***
A9	طراحی و تدوین	۱/۲۸۳	۱۲/۰۶۵	***
A8	طراحی و تدوین	۱/۲۲۰	۱۲/۵۷۳	***
A7	طراحی و تدوین	۱/۱۰۹	۹/۹۵۴	***

A6	<---	طراحی و تدوین	۱/۲۲۲	۱۱/۲۹۹	***
A5	<---	طراحی و تدوین	۱/۲۸۰	۱۲/۳۶۵	***
A4	<---	طراحی و تدوین	/۶۵۸	۵/۲۹۷	***
A3	<---	طراحی و تدوین	/۷۷۹	۵/۹۷۶	***
A2	<---	طراحی و تدوین	/۹۸۱	۸/۴۴۳	***
A1	<---	طراحی و تدوین	/۳۳۴	۲/۳۴۵	/۰.۱۹
A31	<---	چالش اجرایی	۱/۰۰۰	۳/۴۱۲	***
A33	<---	چالش اجرایی	۱/۲۲۷	۱۰/۶۲۳	***
A34	<---	چالش اجرایی	۱/۲۴۹	۹/۹۰۰	***
A35	<---	چالش اجرایی	۱/۲۳۵	۱۰/۴۷۷	***
A36	<---	چالش اجرایی	/۴۸۷	۲/۶۳۸	/۰.۰۸
A13	<---	عدم توجه به دانش آموز	۱/۰۰۰	۳.۹۹	***
A14	<---	عدم توجه به دانش آموز	/۸۹۴	۸/۲۳۳	***
A15	<---	عدم توجه به دانش آموز	۱/۰۳۰	۱۰/۰۶۷	***
A16	<---	عدم توجه به دانش آموز	/۹۵۹	۹/۸۳۶	***
A17	<---	عدم توجه به دانش آموز	۱/۲۰۱	۱۱/۸۲۵	***
A20	<---	عدم توجه به دانش آموز	/۳۲۴	۲/۴۷۴	/۰.۱۳
A21	<---	عدم توجه به دانش آموز	۱/۰۸۳	۹/۴۷۴	***
A22	<---	عدم توجه به دانش آموز	/۷۵۹	۷/۲۹۲	***
A25	<---	عدم توجه به دانش آموز	/۴۰۲	۲/۶۶۱	/۰.۰۸
A29	<---	محتوا و مطالب	۱/۰۰۰	۵.۴۵۷	***
A28	<---	محتوا و مطالب	۱/۰۷۱	۱۲/۱۲۲	***
A30	<---	محتوا و مطالب	۱/۰۰۶	۱۱/۴۷۳	***

تحلیل عاملی تاییدی مرتبه دوم

مدل عاملی مرتبه دوم را به عنوان نوعی از مدل های عاملی تعریف میکنند که در آن عامل های مکنون که با استفاده از متغیر های مشاهده شده اندازه گیری می شوند خود تحت تأثیر یک متغیر زیربنایی تر و به عبارتی متغیر مکنون، اما در یک سطح بالاتر قرار دارند (سیدعباس زاده، امانی، خضریاذر و پاشوی، ۱۳۹۱). در نمودار ۲ مدل تحلیل عاملی تاییدی مرتبه دوم با ضرایب تخمین استاندارد برای اندازه گیری ارتباط بین ابعاد آسیب های درس درس فارسی با خروجی نرم افزار AMOS نمایش داده شده است.



نمودار ۲ مدل تحلیل عاملی تاییدی مرتبه دوم با خروجی استاندارد

با توجه به نمودار ۲، در جدول ۲ نتایج مقادیر بار عاملی و مقدار آماره آزمون t برای نشانگرهای هر سازه در مدل تحلیل عاملی مرتبه دوم آورده شده است.

جدول ۲ نتایج تحلیل عاملی تاییدی مرتبه دوم

متغیرها	بار عاملی	t مقدار	سطح معنی داری	پذیرش
چالش اجرایی	۰/۸۰۶	۳/۸۵۷	۰/۰۱	معناداری
محتوا و مطالب	۰/۵۵۷	۵/۹۰۸	۰/۰۱	معناداری
عدم توجه به دانش آموز	۰/۴۷۴	۵/۵۲۶	۰/۰۱	معناداری
طراحی و تدوین	۰/۳۰۷	۲/۷۴۶	۰/۰۱	معناداری

جدول ۳ نتایج تحلیل عاملی تاییدی برای ساختار ۴ عاملی مدل مفهومی

شاخص	X2	df	X2/df	RMSEA	GFI	AGFI	CFI	NFI
میزان	۶۱۲/۲۴۲	۳۷۵	۱.۶۳۲	۰/۰۸۶	۰/۸۹۴	۰/۸۴۵	۰/۸۷۱	۰.۸۲۸
سطح مطلوب	-----	-----	<۴	<۰.۰۸	>۰.۸۰	>۰.۸۰	>۰.۸۰	>۰.۸۰
نتیجه	تایید	عدم تایید	تایید	تایید	تایید	تایید	تایید	تایید

جدول بالا نشان می‌دهد که مدل تحلیل عاملی تاییدی برازش شده مقیاس‌آسیب هایدرس فارسی با شاخص نسبت مجذور خی به درجه آزادی دارای مقدار ۱/۶۳۲ است که در حد مطلوب و کمتر از میزان ۴ بوده و برای اعتبار مدل، مناسب است. همچنین، مقدار شاخص جذر برآورد واریان خطای تقریب (RMSEA)، با مقدار ۰,۰۸۶ و تقریباً مساویو بیشتر از سطح مطلوب یعنی ۰,۰۸ است که نشان دهنده خطای معقول در جامعه نیست.

به همین ترتیب، مقادیر اندازه‌های برازندگی شاخص های نیکویی برازش (GFI)، نیکویی برازش تعدیل شده (AGFI)، برازندگی تطبیقی (CFI) و نرم شده برازندگی (NFI) در سطح مطلوب و مقادیری مناسب محسوب می شوند. از این رو، مدل تحلیل عاملی تاییدی برازش شده، توسط داده‌های پژوهش در سطح مناسبی از نظریه ها انجام شده حمایت کرده و برای تبیین ابعاد، مدلی مناسب محسوب میشود. بنابراین، کلیه گویه هابه کار گرفته در تحقیق، قدرت تبیین‌کنندگی مورد نظر را برای ابعاد مدل مورد نظر داشته‌اند و با توجه به مشخصه های برازندگی و ضرایب آلفای کرونباخ گزارش شده، ابزار گردآوری داده ها دارای ویژگی های فنی (قابلیت اعتماد و اعتبار) در سطح بسیار خوبی می باشد.

۱. اولویت‌بندیموانع پیش روی معلمان در آموزش درس فارسی به دانش‌آموزان ابتدایی به

چه صورت است؟

آزمون فریدمن:

جدول زیر مهم ترین جدول آزمون فریدمن است که قبل از تفسیر جداول دیگر نخست باید نتایج این جدول را ارزیابی کرد و در صورت معنی‌دار بودن آزمون فریدمن، به تفسیر نتایج جداول توصیفی و میانگین رتبه بپردازیم. این جدول معنی داری آماری را نشان می دهد. مقدار مجذور کای به دست آمده برابر با ۱۱۰,۹ است که در سطح خطای کمتر از ۰/۰۵ قرار دارد ($P > ۰/۰۵$). معنهی دار بودن آزمون فریدمن بدین معناست که رتبه‌بندی آسیب های درسی فارسی بامعناست و این آسیب ها رتبه های متفاوتی از دیدگاه معلمان دارند.

جدول ۴ آمار آزمون

مقدار	آماره
۲۰۲	N
۱۱۰.۹۹۰	Chi-Square
۳	df
۰.۰۰۰	Asymp. Sig.

در جدول بعد میانگین و انحراف استاندارد متغیرها ارائه شده است. دامنه میانگین از ۰ تا ۱۰ است. مقایسه میانگین آسیب های درسی فارسی نشان می دهد که بالاترین میانگین (۶,۶۷) متعلق به طراحی و تدوین در نمره دهی و پایین ترین میانگین (۴,۴۶) متعلق به محتوا و مطالب است. جهت بررسی معنی دار بودن تفاوت بین آسیب های شناسایی شده و رتبه بندی مهم ترین آن ها از نظر معلمان، باید نتایج جدول آخر (Statistics Test) را بررسی کنیم.

جدول ۵ امار توصیفی آزمون فرید من

بالاترین امتیاز	پایین ترین امتیاز	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	متغیرها
۱۰.۰	۱.۰	۲.۳۱۱۶	۶.۶۷۸	۲۰۲	طراحی و تدوین
۱۰.۰	۱.۰	۲.۳۳۸۱	۵.۸۱۲	۲۰۲	توجه به دانش آموزان
۹.۰	۱.۰	۲.۰۰۰۲	۴.۴۶۰	۲۰۲	محتوا و مطالب
۱۰.۰	۱.۰	۲.۴۲۰۶	۵.۳۱۷	۲۰۲	چالش های اجرایی

جدول زیر وضعیت رتبه بندی متغیرها را نشان می دهد. میانگین رتبه (Mean Rank) هر کدام از ویژگی ها در جدول گزارش شده است. مقایسه میانگین رتبه ها نشان می دهد که بالاترین میانگین رتبه (۳,۰۰) به طراحی و تدوین در نمره دهی اختصاص دارد و که بدین معناست که مهم ترین مهم ترین آسیب از دیدگاه معلمان در نمره دهی است. بعد از مولفه فوق، مهم ترین آسیب ها از دیدگاه معلمان به ترتیب شامل عدم توجه به دانش آموزان (۲,۶۱)، چالش های اجرایی (۲,۳۹) و محتوا و مطالب (۱,۹۹) می باشد.

جدول ۶ رتبه متوسط متغیرها در آزمون فرید من

میانگین رتبه	متغیر
۳.۰۰	طراحی و تدوین
۲.۶۱	عدم توجه به دانش آموزان
۱.۹۹	محتوا و مطالب
۲.۳۹	چالش های اجرایی

نتیجه گیری

نتایج به دست آمده از پژوهش کیفی بیانگر این است که ۴ مؤلفه، طراحی و تدوین، عدم توجه به دانش آموزان، محتوا و مطالب و چالش ها اجرایی- آموزشی کتاب فارسی ابتدایی به عنوان مهمترین آسیب های این کتاب در مقطع ابتدایی از دیدگاه معلمان شهرستان دیواندره شناسایی شدند. مشکلات طراحی کتابهای درسی:

۱- عدم نظر خواهی از معلم و طراحی تخصصی

۲- در نظر نگرفتن تفاوت های فردی و محلی

۳- عدم پرورش مهارت های اساسی

این مؤلفه و زیر مؤلفه ها به عنوان اصلی ترین آسیب ها و مشکلات مربوط به بخش طراحی کتاب های درسی از نظر معلمان دوره ابتدایی شناسایی شدند. در این بخش توجه به نظرات معلمان و متخصصان، توجه تفاوت های فردی، منطقه ای و زبانی، پرورش مهارتهای اساسی دانش آموزان ضروری به نظر می رسد. نظر خواهی از معلمان متخصصان اولین قدم در این زمینه می باشد چرا که معلمان شناخت بهتری نسبت به نیازهای دانش آموزان دارند و بهتر میدانند که نیاز دانش آموز چه چیزی است. بر این اساس باید توجه داشت که دانش آموزان را تنها برای مطالعه درسی و انجام دادن تمرینات کتاب درسی مقید کردن مطلوب نیست زیرا محتوای درس هدف نیست بلکه وسیله ای است که با آن دانش آموز می تواند دانش و مهارت های خود را در همه زمینه ها گسترش دهد.

شناسایی آسیب های موجود در این بخش نشان داد که توجه ناکافی به دانش آموزان باعث عدم پرداختن به سطوح بالای یادگیری، نبود انگیزه یادگیری، فقدان جذابیت محتوا، بی توجهی به نیازها و نامتناسب با فهم فراگیران منجر می شود.

یافته های مربوط به مولفه محتوا و مطالب دو مؤلفه اصلی زیر را شامل می شود:

۱- عدم تناسب محتوا و زمان یادگیری

۲- خطاهای فنی در تدوین محتوا

یافته های مربوط به مولفه چالش های اجرایی- آموزشی کتاب های فارسی شامل ۲ زیر می باشد:

۱- کاهش قدرت مانور معلم

۲- مشکلات اجرایی مرتبط با کتابها

در تبیین یافته های چالش های اجرایی آموزشی کتاب های فارسی به نظر می رسد که سلب کارگروهی و عدم توجه به روش های نوین تدریس منجر به کاهش قدرت مانور معلم و مشکلات اجرایی آموزشی می شود. در تبیین این عوامل باید گفت که کتاب درسی باید به گونه ای باشد که هم معلم و هم دانش آموز بتوانند در فرایند تدریس با هم تعامل و همکاری داشته باشند. از موارد دیگر که در همه کتاب های درسی و نه فقط کتاب های فارسی ضروری به نظر می رسد تهیه لوازم مورد نیاز و ایجاد شرایط اجرایی مناسب می باشد که آموزش و پرورش باید این ابزار ها را در اختیار مدارس و معلمان قرار دهد.

نتایج این پژوهش با تحقیقات موحدی (۱۴۰۱)، هرندی و قریشی (۱۳۹۹) مبنی بر غیرفعال بودن روش یادگیری و عدم برقراری ارتباط دانش آموز با مطالب کتاب فارسی مقطع پنجم، احمدی و همکاران (۱۳۹۸)، منشادی و شیخی (۱۳۹۶) و سجادی و همکاران (۱۳۹۴) مبنی بر عدم همخوانی اهداف کتاب های فارسی دوره ی ابتدایی با اهداف سند برنامه درسی ملی، مطابقت دارد.

از تجزیه و تحلیل داده های به دست آمده مشخص شد که علیرغم کوشش های مسئولان و برنامه ریزان حوزه برنامه، کتابهای فارسی با آنچه از لحاظ سطح مطلوب مد نظر است فاصله دارند و ضروری است تلاشهای بیشتری به عمل آید تا به کتاب های مناسب و پاسخگوی نیازهای آموزشی و تربیتی دانش آموزان تبدیل شوند. برای اینکه رسانه مذکور بتواند کارآیی مورد نظر را داشته و به صورت مؤثری در جریان یادگیری نقش فعال داشته باشد باید در طراحی کتاب های درسی باید همه عوامل به صورت سیستمی در نظر گرفته شوند چرا که این عمل امری است چند بعدی است که در آن همه عناصر آموزش مانند مدرسه، دانش آموز، معلم، جامعه و شرایط آن و... دخیل هستند.

پیشنهادهای پژوهش:

۱. هماهنگونه که نتایج مصاحبه با معلمان نشان داد. لازم است در راستای پوشش ضعف ها و آسیب ها از نظرات معلمان و متخصصان در مراحل مختلف طراحی کتاب های درسی استفاده شود.
۲. نادیده گرفتن تفاوت های فردی، منطقه ای، زبانی، فرهنگی و ... منجر به بروز مشکلات عدیده ای برای تدریس کتاب های فارسی می شود. این آسیب از آن جهت اهمیتش چندین برابر است که در مناطق دو زبانه یادگیری محتوای کتاب های فارسی یک مشکل و آموزش زبان فارسی برای کودکانی که زبان مادریشان متفاوت با کتاب های درسی است مشکل دیگری است که باعث می شود معلمان زمان زیادی را صرف این موضوع می کنند.
۳. رسالت اصلی آموزش و پرورش انسان سازی و تربیت انسانی است و این امر ضروری باید در همه سنین و مقاطع مد نظر قرار گیرد. احصای آسیب های آموزش کتاب های فارسی نشان داد که با عدم توجه یا کم توجهی به پرورش مهارت های اساسی در دانش آموزان از مواردی است که باید مورد توجه قرار گیرد.
۴. با توجه به عصر جدید جهانی شدن و تغییر و تحولات سریع، جامعه و نیازها آن دستخوش تغییر و تحولات زیادی شده است. در راستای هماهنگی با تغییرات لازم است طراحی کتاب های درسی با نیازهای روزمره دانش آموزان بروزرسانی شود.
۵. در راستای اجرای مطلوب و مفید برنامه های درسی در کلاس پیشنهاد می گردد امکانات و لوازم مناسب در مدارس فراهم گردد.

منابع:

- احمدی دهرشید، فاطمه؛ نصرافهانی، دکتر احمدرضا؛ عابدی، دکتر احمد (۱۳۹۸)، میزان رعایت اصول روانشناختی در تدوین کتاب فارسی دوم ابتدایی از نظر معلمان زن، رویش روان شناسی، شهرپور، (۳۹)، ۱۲۹ - ۱۳۶.
- براهویی مقدم، ن؛ (۱۳۹۸)، بررسی راهکارهایی برای افزایش میزان آمادگی و پیشرفت زبانی دانش آموزان در پایه اول ابتدایی در مناطق دو زبانه، فصلنامه آموزش پژوهی، ۲۱، ۱۱۸.
- حسین زاده دوگلر، فاطمه؛ مشایخی، حبیب؛ لاریجانی، آرزو (۱۳۹۱)، بررسی میزان آموزش بهداشت خانواده در کتاب های فارسی دوره ابتدایی، پژوهش های برنامه ریزی درسی و آموزشی بهار و تابستان - دوره یکم، (۱)، ۸۶ - ۷۵.
- رهنمایی، سید احمد؛ خوش اخلاق، ابوالفضل (۱۳۹۹)، تحلیل محتوای کیفی کتاب های فارسی دوره ابتدایی از منظر ارزش های اجتماعی سند تحول آموزش و پرورش، معرفت، مهر (۲۷۴)، ۷۵ - ۸۶.
- شکوفگی، حامد؛ احمدیان، سکینه (۱۳۹۶)، انسجام متن در کتاب های درسی فارسی (دوم ابتدایی تا دهم متوسطه) و نقش آن در درک مطلب دانش آموزان، پویش در آموزش علوم انسانی، تابستان، دوره اول - (۳)، ۱۹ - ۳۰.
- قادری، م؛ بلندهمتان، ک؛ هواس بیگی، ف؛ (۱۳۹۶)، تجربه زیسته معلمان ابتدایی در مورد چالش های تدریس به زبان فارسی در مناطق دوزبانه. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۳۱، ۹۵.
- محمدزاده سپهری، مطهره (۱۳۹۹)، تحلیل محتوای کتاب فارسی پایه اول ابتدایی بر اساس هوش های چندگانه گاردنر، پیشرفتهای نوین در مدیریت آموزشی زمستان ۱۳۹۹ - شماره ۲ (۱۳ صفحه - از ۱۳ تا ۲۵)
- محمدی، ص؛ مدنی، الف؛ شکاری، ع؛ (۱۳۹۳)، برنامه درسی چندفرهنگی؛ آسیب شناسی آموزش به زبان فارسی از دیدگاه دبیران و دانش آموزان دبیرستانی کرد زبان شهرستان سنقر و کلیایی در سال تحصیلی ۹۳-۹۴. پایان نامه فوق لیسانس، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران.
- موحدی، محمد (۱۴۰۱)، واکاوی مولفه های تفکر انتقادی در تمرین ها و پرسش های پایانی داستان های کتب فارسی خوانداری سوم تا ششم ابتدایی، آموزش پژوهی، دوره ۸، (۳۰)، صفحه ۲۷-۴۰.
- هاشمی، سیدحمید. (۱۳۹۰)، بررسی کتاب های درسی سال تحصیلی ۸۸ - ۱۳۸۷ دوره ابتدایی از نظر میزان هماهنگی در جدایی اتصال پایه واژه های فعلی و غیرفعلی در کلمات مرکب، پژوهش زبان و ادبیات فارسی، شماره ۲۱، صص ۳۰-۱.
- Baig, S., Javed, F., Siddiquah, A., & Khanam, A. (2021). A Content Analysis of English Textbook of Punjab Textbook Board of Grade 8 in Pakistan. SAGE Open, 11(2), ۲۱۵۸۲۴۴۰۲۱۱۰۲۳۱۵۹..
- Chen, M. R. A., Hwang, G. J., Majumdar, R., Toyokawa, Y., & Ogata, H. (۲۰۲۱). Research trends in the use of E-books in English as a foreign language (EFL) education from ۲۰۱۱ to ۲۰۲۰: a bibliometric and content analysis. Interactive Learning Environments, ۱۷-۱.
- Grebelsky-Lichtman, T.; Verbal versus nonverbal primacy: Children's response to

Guo, D., Wright, K. L., & McTigue, E. M. (2018). A content analysis of visuals in elementary school textbooks. *The elementary school journal*, 119(2), 244-269..

Khan, A., Khan, S., Zia-Ul-Islam, S., & Khan, M.; Communication Skills of a Teacher and Its Role in the Development of the Students' Academic Success. (۲۰۱۷), *Journal of Education and Practice*, ۸, ۱۸.

Kim, W. J. (2021). Exploratory content analysis: Whiteness in Korean middle school science textbooks. *Multicultural Education Review*, 13(2), 163-178.

Lee, S. (2022). Analysis of the Directives and Wh-words in the Directives of Elementary Korean Textbooks. *The Journal of the Korea Contents Association*, 22(3), 134-140.

Malandrakis, G., Karagianni, A., & Pani, D.; Student-teachers' verbal communication patterns during their teaching practice in 'Studies for the Environment 'subject in early Greek primary classes. (۲۰۱۶), *European Journal of Teacher Education*, ۳۹, ۴۹۱.

Nurzannah, N., & Sitepu, J. M. (2020, February). Analysis Of Text Books Of Early Islamic Education In Primary Schools (Published By Erlangga And Yudhistira). In *Proceeding International Seminar Of Islamic Studies* (Vol. 1, No. 1, pp. 598-608).

Shin, J. Y., Park, S. W., Jeong, H. J., Hong, M. N., & Kim, H. J. (2022). Content Diversity Analysis of Elementary Science Authorized Textbooks according to the 2015 Revised Curriculum: Focusing on the. *Journal of Korean Elementary Science Education*, 41(2), ۳۰۷-۳۲۴.